

Identifying and Validating the Components in the Primary Period

Nima Sadegh Zadeh
Belil 

M.A. in Educational Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: nimasadeghzadehbilil@gmail.com

Mohammad Reza Nasiri
Garme Cheshme 

M.A. in Counseling, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. E-mail: nasiri.teacher77@gmail.com

Morteza Javidpour *

Corresponding Author, Ph.D. in Educational Administration, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran E-mail: M_javidpour@uma.ac.ir

Mehdi Hasannjad 

Bachelor of Elementary Education, Allameh Tabataba'i University of Ardabil, Ardabil, Iran. E-mail: mehdihassannjad.98@gmail.com

ABSTRACT

This research aimed to identify and validate the components of learning culture in schools. The present research method was a descriptive survey type, and the statistical population of the research was all the elementary school students of Ardabil city, numbering 2730 people. Of these, 350 people were selected as a sample using Cochran's formula. To collect data, a researcher-made questionnaire of learning culture with Cronbach's alpha of 0.88 was used. For data analysis, according to the research questions, confirmatory factor analysis and sample t-test were used. The results of the research showed that most of the items have a suitable factor loading (higher than 0.7) on the related variable and these factor loadings are significant at the 0.01 level. In other words, the t value corresponding to each factor load is greater than its critical value (2.58) at the 0.01 level. As a result, these indicators have the necessary accuracy to measure their related structure. The research findings and results show that the establishment of a learning culture in schools depends on the realization of factors and components of a learning culture. Also, it is not possible to create an effective learning environment and culture in schools until there is effective communication between the students and the teacher, between the elements of the school and outside the school such as parents or other educational organizations. Therefore, by institutionalizing the culture of learning in schools, the administrators and officials of education should take a step towards the development of a culture of learning quality in schools.

Keywords: Education, culture, learning culture, school

Cite this Article: Sadegh Zadeh Belil, N., Nasiri Garme Cheshme, M. R., Javidpour, M., & Hasannjad, M. (2024). Identifying and Validating the Components in the Primary Period. *Educational Leadership Research*, 8(30), 6-42. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.77867.1706>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press
DOI: <https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.77867.1706>

شناسایی و اعتباریابی مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری دوره ابتدایی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه محقق اردبیل، اردبیل، ایران.
رایانامه: nimasadeghzadehbilil@gmail.com

نیما صادق زاده بلیل

کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه:
nasiri.teacher77@gmail.com

محمد رضا نصیری

گرمه چشمه

دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه:
M_javidpoor@uma.ac.ir

مرتضی جاویدپور *

کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبائی اردبیل، اردبیل، ایران.
رایانامه: mehdihasanjad.98@gmail.com

مهدی حسن نژاد

چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناسایی و اعتباریابی مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری در مدارس بود. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-پیمایشی بود، جامعه آماری پژوهش نیز کلبه دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اردبیل به تعداد ۲۷۳۰ نفر بود؛ که از این تعداد با استفاده از فرمول کوکران ۳۵۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها نیز از پرسشنامه محقق ساخته فرهنگ یادگیری با آلفای کرونباخ ۰/۸۸ استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز متناسب با سؤالات پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی و تی تک نمونه‌ای استفاده شد. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد اکثر گویه‌ها دارای بار عاملی مناسبی (بالتر از ۰/۷) بر متغیر مکنون مربوط به خود هستند و این بارهای عاملی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشند. به عبارتی دیگر، مقدار تی متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ است. در نتیجه، این نشانگرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه مربوط به خود برخوردار هستند. یافته‌ها و نتایج پژوهش بیانگر آن است که استقرار فرهنگ یادگیری در مدارس منوط به تحقق عوامل و مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری است. همچنین تا زمانی که ارتباط اثربخش بین دانش‌آموزان و معلم بین عناصر مدرسه با بیرون از مدرسه مانند اولیاء و یا سایر سازمان‌های آموزشی برقرار نشود امکان ایجاد محیط و فرهنگ یادگیری اثربخش در مدارس وجود ندارد؛ بنابراین، مدیران و مسئولان آموزش و پرورش با نهادینه کردن فرهنگ یادگیری در مدارس گامی در جهت توسعه فرهنگ کیفیت یادگیری در مدارس بردارند.

کلیدواژه‌ها: آموزش، فرهنگ، فرهنگ یادگیری، مدرسه

استناد به این مقاله: صادق زاده بلیل، نیما، نصیری گرمه چشمه، محمد رضا، جاویدپور، مرتضی، و حسن نژاد، مهدی. (۱۴۰۳).

شناسایی و اعتباریابی مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری دوره ابتدایی. پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۸(۳۰)، ۷۴-۹۴.

<https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.77867.1706>

مقدمه

امروزه فرایند یادگیری و آموزش به‌عنوان سیستمی فرهنگی از نظریه‌ها، فروضات و روابط قدرت در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند تغییرات آموزش را فعال یا محدود سازد (McWilliam, 2010). نظریه پردازان اجتماعی و فرهنگی (Vygotsky & Bruner, 1920) بر این باورند که یادگیری و دانستن پدیده‌هایی هستند که به‌صورت اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرند و یادگیری در تجربه‌های فرهنگی واقع می‌شود (Kian, 2013). وقتی جمعی از افراد در فعالیت‌های مشترک مدرسه و کلاس درس شرکت می‌کنند، درک تقریباً مشابهی از کارهایشان دارند و ارزش‌های خاصی را در مورد دانش، یادگیری و رفتار تأیید و تصدیق می‌کنند؛ این امر حکایت از وجود فرهنگ دارد (Joseph, 2016). شکل‌گیری فرهنگ یادگیری سازمانی خوب نه‌تنها به تغییر دانش، باورها و رفتارهای شخصی کمک می‌کند، بلکه ایجاد گروه را متحول و ترویج می‌کند، دانش را به کار می‌گیرد و تغییر می‌دهد، یکنواخت می‌کند و توانایی سازمان را برای ادامه نوآوری برای انطباق با محیط همیشه در حال تغییر افزایش می‌دهد (Xie, 2019). این امر نشان می‌دهد که مدارس دیگر نمی‌توانند مانند انتخاب برای حفظ سنتی و اتخاذ شیوه‌های مناسب‌تر برای جهان قرن بیست و یکم باقی بمانند.

سازمان‌های دارای فرهنگ یادگیری به‌عنوان سازمان‌هایی با محیط یادگیری حمایتی در نظر گرفته می‌شوند که کارکنان را قادر می‌سازد تا یاد بگیرند و برای تبادل دانش در سطح فردی، گروهی و سازمانی تحریک می‌شود (Chayanuvat, 2022). همچنین پژوهش‌ها به‌طور خاص به تأثیر مثبت فرهنگ یادگیری بر مبادله دانش در سازمان اشاره می‌کنند؛ و تأکید می‌کنند که فرهنگ یادگیری تأثیر مثبتی بر خلاقیت و همکاری تیمی و همچنین رفتار نوآورانه فردی دارد (Iwaarden, 2022).

از طرفی دیگر محققان تعلیم و تربیت معتقدند، فرایند تربیت با فراهم آوردن زمینه پذیرش و گرایش آگاهانه و آزادانه افراد جامعه، نسبت به فرهنگ اجتماع و تلاش برای اصلاح و توسعه مدام آن به وجود می‌آید، بنابراین بیش از دو دهه است که هشدار می‌دهند تحول در آموزش و پرورش بدون توجه به مقوله فرهنگ ممکن نیست. نخستین بار برونر در کتاب «فرهنگ آموزش» به‌صورت نظام‌دار این مسئله را مطرح کرده است (سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین بسیاری از صاحب‌نظران حوزه آموزش معتقد به تأثیر فرهنگ بر

فرایند یاددهی-یادگیری هستند و فرهنگ را به‌عنوان عاملی مؤثر در فرایند یاددهی-یادگیری به‌شمار می‌آورند (Wang, 2013).

ایجاد فرهنگ مثبت در مدرسه بسیار مهم است، زیرا فرهنگ یادگیری بر آمادگی برای تغییر تأثیر می‌گذارد و زمینه‌ساز ایجاد فرهنگ‌های مشارکتی حرفه‌ای است که تأثیر زیادی بر یادگیری دانش‌آموزان دارد. از طرفی دیگر سیستم‌های آموزش و پرورش در سراسر جهان به‌منظور تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌های بالاتر و افق‌های مهارتی جدید در حال تغییر هستند. منشأ و مبدأ این تغییر معلمان هستند و معلمان برای مشارکت فعال در این دگرگونی نیاز به پشتیبانی دارند تا ضمن در نظر گرفتن تنوع‌های فرایندهای کلاس‌های درس، دانش‌آموزان را به سطوح بالای یادگیری و عملکرد برسانند (Gomendio, 2017). امروزه مطالعات بر تأثیر فرهنگ یادگیری بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان و تغییرات موفقیت مدارس (Bryk et al., 2010)؛ و ایجاد روابط مثبت یادگیری در بین دانش‌آموز و معلم (Sato et al., 2016). تأکید کرده‌اند. از آنجا که مفهوم فرهنگ یادگیری در بسترهای مختلف، معانی متفاوتی دارد و ارزش‌های زمینه‌ای بر شناسایی مؤلفه‌های فرهنگی تأثیرگذار است شناسایی این بخش از فرهنگ در مدارس نیازمند آن است که ابعاد و مؤلفه‌های این فرهنگ، مناسب و متناسب با شرایط و ویژگی‌های بستر فرهنگی مربوطه در مدارس موردبررسی و شناسایی قرار گیرد. شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری باعث می‌گردد تا بتوانیم با تقویت این مؤلفه‌ها و برنامه‌ریزی صحیح، زمینه‌ی توسعه این فرهنگ را در مدارس فراهم و نسبت به گسترش آن اقدام کنیم. با عنایت به نکات ذکرشده پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اعتباریابی مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری در مدارس دوره ابتدایی شهر اردبیل انجام شده است.

پیشینه پژوهش

کنعانی و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان ارائه مدلی پارادایمیک از توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس شهر کرمانشاه به این نتایج دست یافتند که شرایط علی شامل انتقال و اشتراک‌گذاری و یادگیری؛ تعامل و ارتباط مؤثر و توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان و شرایط زمینه‌ای شامل ظرفیت‌سازی برای آموزش و یادگیری؛ گسترش زیرساخت‌های آموزشی و بهینه‌سازی آموزش و یادگیری و شرایط مداخله‌گر شامل بی‌انگیزگی و ضعف علمی دانش‌آموزان؛ ضعف زیرساخت‌ها و منابع و بی‌انگیزگی و ضعف علمی معلمان و

عوامل اجرایی بودند. پاشا و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان مروری بر مدیریت نوآوری با نقش میانجی فرهنگ یادگیری در آموزش علوم پزشکی به این نتایج دست یافتند که معیارهای مدیریت نوآوری با نقش میانجی فرهنگ یادگیری در آموزش عالی سلامت با تأکید بر اولویت‌های کشور یک اصل مهمی است که در تدوین سند آینده‌نگاری و نقشه راه تحقق مرجعیت در آموزش علوم پزشکی تأثیرگذار است و این امر می‌تواند چراغ راه مرکز ملی تحقیقات راهبردی آموزش پزشکی کشور باشد. رفیعی نژاد و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان سنتز پژوهی شاخص‌ها و مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی نشان دادند که مؤلفه‌ها و شاخص‌های فرهنگ یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی در ۸ بُعد، ۳۶ محور و ۱۲۴ مقوله شامل اهداف، ویژگی‌های فراگیران، ویژگی مربی، رویکردهای یاددهی-یادگیری، محتوا، محیط، ویژگی‌های ارزشیابی و عوامل مؤثر است. وهاب آهاری و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان سنجش ابعاد فرهنگ یادگیری الکترونیکی سازمانی و ارتباط آن با اشتیاق شغلی کارکنان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجائی نشان دادند که فرهنگ یادگیری الکترونیکی سازمانی باعث افزایش اشتیاق شغلی می‌شود و رابطه فرهنگ یادگیری الکترونیکی سازمانی با اشتیاق شغلی مثبت و معنادار است. اشتیاق شغلی به پرورش یک فرهنگ یادگیری مثبت در سازمان کمک می‌کند و بدین طریق سازمان‌ها علاوه بر حفظ و نگهداری سرمایه‌های انسانی، کارکنانی با انگیزه، مسئول و درگیر با کارشان در اختیار دارند؛ بنابراین بهبود و تقویت فرهنگ یادگیری الکترونیکی سازمانی می‌تواند موجبات بهبود اشتیاق شغلی کارکنان را فراهم سازد و باعث اثربخشی سازمانی شود.

دیبايي صابر و طهماسب زاده (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان تبیین ابعاد و شاخص‌های فرهنگ یادگیری مشارکتی در برنامه درسی دوره متوسطه نشان دادند که فرهنگ یادگیری مشارکتی در چهار بعد تعامل محوری، فرایند محوری، خودراهبری و تحول آفرینی و ۳۱ شاخص فرهنگ یادگیری مشارکتی است که با اخذ نظر خبرگان، این مؤلفه‌ها و شاخص‌ها در قالب یک الگوی جامع تبیین گردید. Brooks (2020) در پژوهشی کیفی تحت عنوان «تیم‌های تسهیلاتی: بهبود فرهنگ یادگیری پیرامون عدم موفقیت» بیان می‌دارد که از طریق رویکرد کیفی، چهار موضوع فرآیندها، رویه‌ها و دستورالعمل‌های ناکافی، نقش‌ها و مسئولیت‌های ناکافی، آموزش و راهنمایی کافی و پاسخگویی ناکافی در خصوص بروز

شکست‌ها پدیدار شدند؛ که هر کدام چالش‌هایی را سبب می‌شوند. اگر گروه رهبری امکانات بتواند طرحی را برای کمک به کاهش برخی از این چالش‌ها ایجاد کند، ممکن است به ایجاد یک فرهنگ یادگیری قوی پیرامون عدم موفقیت کمک کند. فرهنگی که می‌تواند از اشتباهات و شکست‌ها درس بیاموزد و به هر دو گروه کمک کند تا از اشتباهات خود بیشتر بیاموزند؛ که این امر به نوبه خود، ممکن است در هنگام عدم موفقیت گشایش‌هایی را ایجاد کند و منجر به خلاقیت و نوآوری بیشتر در تیم‌ها شود. Barabasch و همکاران (2020) در تحقیقی با عنوان «تأثیر فرهنگ یادگیری نوآورانه بر شایستگی‌های یادگیرندگان: یادگیری در محل کار در سوئیس» بیان داشتند برای مدیریت چالش یادگیری نه تنها تغییر شرایط ساختاری یادگیری حرفه‌ای در محل کار بلکه نگرش، اعتقادات و ارزش‌ها در مورد شیوه‌های برخورد با کارآموزان، شیوه‌های برقراری ارتباط، توزیع کارها و شیوه یادگیری افراد نیز از اهمیت به سزایی برخوردار است. شرایط ساختاری برای یک فرهنگ یادگیری نوآورانه و اقدامات مورد نیاز برای پیشبرد مهارت، مانند پشتیبانی از جابکی، ارتباط قابل اعتماد بصری و همچنین انعطاف‌پذیری در ارائه راهنمایی مورد نیاز از موارد مرتبط با یادگیری هستند. Kucharska (2020) در پژوهشی تحت عنوان «قدرت اشتباهات: فرهنگ و فناوری یادگیری پیوسته» به نقش اشتباهات در رابطه با توانایی آموزش و اثربخشی یادگیری اشاره می‌کند که به احتمال زیاد مورد قبول سازمان‌ها قرار نمی‌گیرند. نکته اصلی این مطالعه این است که کلیت (طرز فکر) و شرایط کاری، توانایی کارکنان در درس گرفتن از اشتباهات و تغییر سازگاری را تعیین می‌کند. از این رو، قوام و پیوستگی طرز فکر و شرایط کار غیررسمی مهم است. علاوه بر این، باید توجه داشت که مقوله صنعت و صنعتی شدن در مورد مطالعات یادگیری سازمانی از اهمیت بالایی برخوردارند. Xie (2019) در پژوهشی با عنوان رهبری و فرهنگ یادگیری سازمانی: مرور ادبیات نظام‌مند به بررسی رابطه رهبری و فرهنگ یادگیری سازمانی، سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی پرداخته است. نتایج این تحقیق دید جامعی از انواع سبک‌های رهبری و ارتباط آن با فرهنگ یادگیری سازمانی، سازمان یادگیرنده و یادگیری سازمانی می‌دهد. Gomes و همکاران (2017) در پژوهشی با عنوان توانایی یادگیری سازمانی، نوآوری و عملکرد: مطالعه در شرکت‌های کوچک و متوسط به این نتایج دست یافتند که نوآوری محصول و نوآوری بازاریابی و نوآوری خدمات رابطه مثبت و معناداری با عملکرد کسب و کار سازمان دارد. همچنین نوآوری رابطه مثبت با

یادگیری سازمان داشته و ارتقاء یادگیری سازمانی باعث ارتقاء عملکرد خواهد شد. Norashikin و همکاران (2016) در پژوهشی با عنوان فرهنگ یادگیری سازمانی، عملکرد سازمانی و نوآوری سازمانی در مؤسسات آموزش عالی مالزی به بررسی سطح فرهنگ یادگیری سازمانی و میزان ارتباط آن با عملکرد و نوآوری سازمانی در مؤسسات آموزش عالی مالزی پرداخت. نشان داد که یادگیری مستمر بیشترین همبستگی را با عملکرد سازمانی و همکاری و یادگیری تیمی نیز بیشترین ارتباط را با نوآوری سازمانی داشته است. Väljataga and Fiedler (2014) در پژوهشی تحت عنوان «ارائه یک فرهنگ جدید یادگیری در آموزش عالی» به مفروضات اساسی برای طراحی و اجرای مداخلات در رابطه با تدریس فعلی و فعالیت‌های یادگیری به منظور ترویج و ظهور فرهنگ جدید یادگیری در آموزش عالی رسمی پرداختند. همچنین نشان دادند که جهت ایجاد فرهنگ یادگیری جدید باید مشارکت کنندگان در تجاربی جدید درگیر شوند و در آموزش و فعالیت‌های یادگیری مداخلاتی صورت پیدا کند.

روش

این پژوهش با رویکردی کمی انجام شده است. از نظر هدف، از این جهت که به بررسی و دانش کاربردی در یک زمینه خاص توجه و کمک می‌کند، می‌توان آن را در زمره پژوهش‌های کاربردی دانست. به لحاظ ماهیت در دسته پژوهش‌های تبیینی و از نظر روش گردآوری اطلاعات در پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی قرار می‌گیرد. جامعه آماری این پژوهش در مرحله کمی، معلمان ناحیه یک و دو شهر اردبیل بود که تعداد آن‌ها بر اساس آمار دریافتی از ادارات نواحی یک و دو، ۲۷۳۰ بودند. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد.

طبق مراحل و مطابق جدول شماره ۱ به عنوان حجم نمونه انتخاب گردید:

- ۱- مناطق آموزشی به دو حوزه جغرافیایی (ناحیه ۱ و ۲) تقسیم شدند.
- ۲- در هر حوزه تعداد مدارس مقاطع ابتدایی دخترانه و پسرانه مشخص گردید.
- ۳- برای هر حوزه جغرافیایی، مقطع و نوع مدرسه (دخترانه، پسرانه) به تناسب تعداد نمونه با توجه به جنسیت حجم معلمان (۱۹۹۰ زن و ۱۲۲۰ مرد) هر طبقه به جامعه آماری محاسبه گردید.

۴ - در این مرحله از هر طبقه تناسب تعداد نمونه اختصاص یافته برای آن حوزه تعدادی مدارس انتخاب و پرسشنامه به صورت تصادفی در بین معلمان ابتدایی توزیع شد.

جدول ۱. جامعه و نمونه آماری

مقطع	ناحیه	تعداد مدرسه	تعداد معلمان	نمونه
دوره ابتدایی	ناحیه ۱	۲۱ مدرسه	۷۲۳ زن	۹۲
	ناحیه ۲	۱۶ مدرسه	۶۸۵ مرد	۷۱
	ناحیه ۱	۲۳ مدرسه	۸۱۰ زن	۹۰
	ناحیه ۲	۲۲ مدرسه	۵۱۲ مرد	۹۷
جمع		۸۲	۲۷۳۰	۳۵۰

برای جمع‌آوری داده‌ها نیز از پرسشنامه محقق ساخته‌ی فرهنگ یادگیری استفاده شد. پرسشنامه ۳۱ سؤالی بر اساس مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری تدوین شد؛ و پس از اجرا و اعتبار پایایی مؤلفه‌ها بر اساس رویکرد معادلات ساختاری و آریانس محور برای تأیید مدل فرهنگ یادگیری مورد تحلیل قرار گرفت. پرسشنامه بر مبنای تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از دستورالعمل طراحی پرسشنامه در پژوهش‌های زمینه‌یابی طراحی شد. به منظور تناسب هر چه بیشتر گویه‌ها با یافته‌های مرحله کیفی و درک بهتر آن‌ها توسط شرکت‌کنندگان اکثر گویه‌ها به صورت مستقیم از متن مصاحبه‌های پیاده شده استخراج شدند. برای اطمینان از روایی محتوایی پرسشنامه اساتید راهنما و چند نفر از معلمان نمونه شهر اردبیل پرسشنامه را بررسی کردند. فرم ارزیابی روایی محتوا برای آن‌ها تهیه شد و پرسشنامه بر مبنای پیشنهادی آن‌ها بازنگری گردید. آزمون مقدماتی پرسشنامه بر روی ۳۰ نفر معلمان شهر اردبیل انجام شد. در آزمون مقدماتی، شرکت‌کنندگان ضمن پاسخ به سؤالات، فرم ارزیابی پرسشنامه را تکمیل و بازخوردهای خود نسبت به کیفیت پرسشنامه را ارائه دادند. برای بررسی روایی یافته مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری مصاحبه‌ها در اختیار ۶ نفر قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد در راستای یافته به دست آمده نظر خود را اعلام کنند. در نهایت همه ۶ نفر یافته را قبول و تأیید کردند. با توجه به بازخوردهای شرکت‌کنندگان پرسشنامه پس از اجرای مقدماتی بازنگری و شرکت‌کنندگان بعدی نسخه اصلاح شده پرسشنامه را تکمیل کردند. به منظور اطمینان از پایا بودن پرسشنامه و همسانی درونی سؤال‌ها، ضریب آلفای کرونباخ برای نمونه مقدماتی ۳۰ نفر محاسبه شد. پایایی پرسشنامه نیز از طریق ضریب آلفای

کروناخ ۰/۸۸ به دست آمد. پس از مشخص شدن نمونه موردنظر و هماهنگی‌های لازم با مسئولین سازمان مربوطه، پرسشنامه‌ها اجرا شد. روش اجرا از این قرار بود که پژوهشگران با ارائه مجوز کتبی آن سازمان، به معلمان مراجعه کرده و پس از توجیه طرح پژوهشی و جلب همکاری ایشان، تاریخ و ساعت تکمیل پرسشنامه به گونه‌ای هماهنگ شد که به زمان کلاسی لطمه‌ای وارد نشود. سپس در روز تعیین شده پژوهشگران به منظور ارتباط با شرکت کنندگان و برانگیختن میل آن‌ها برای پاسخگویی به پرسشنامه، هدف از اجرای پژوهش را برای آن‌ها بیان نموده و قبل از توزیع پرسشنامه به آن‌ها گفته شد که شرکت در آزمون کاملاً اختیاری بوده و این اطمینان به آن‌ها داده شد که اطلاعات جمع‌آوری کاملاً به‌طور محرمانه نزد پژوهشگر نگهداری خواهد شد و همچنین تذکر داده شد که هیچ پاسخ صحیح یا غلطی وجود ندارد و آن‌ها باید گزینه‌ای را انتخاب کنند که بیشترین انطباق را با نظرات آن‌ها دارد و پس از توزیع پرسشنامه در میان نمونه آماری، جمع‌آوری شد. معیار ورود به مطالعه تمامی خبرگان فعال در آموزش و پژوهش و معلمان اردیبل بوده و تمامی پاسخ‌دهندگان به‌صورت داوطلبانه و با رضایت آگاهانه نسبت به تکمیل پرسشنامه، در انجام این پژوهش همکاری کرده‌اند. انجام این پژوهش هیچ‌گونه زیان مالی و منفعتی برای پاسخ‌دهندگان در بر نداشته است، پژوهشگران متعهد می‌شوند، خسارت احتمالی در مسیر انجام پژوهش را برای پاسخ‌دهندگان به نحو مقتضی جبران کنند. اطلاعات پاسخ‌دهندگان به‌صورت محرمانه نزد پژوهشگران باقی خواهد ماند و منعکس نخواهد شد، فواید و نتایج کاربردی پژوهش در اختیار تمامی پاسخ‌دهندگان قرار خواهد گرفت. همچنین در این پژوهش افرادی را که تمایلی به همکاری جهت پر کردن پرسشنامه‌ها را نداشته‌اند، از دامنه پژوهش خارج گردیدند تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی انجام شد. برای توصیف نمونه از شاخص‌های آمار توصیفی مانند فراوانی، میانگین و انحراف معیار و برای آزمون سؤال‌های پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون فریدمن، تحلیل عاملی تائیدی، تی تک نمونه‌ای استفاده شد.

یافته‌ها

آمار استنباطی به پژوهشگر امکان می‌دهد که با استفاده از اطلاعات جمع‌آوری شده از نمونه کوچکی از آزمودنی‌ها، ویژگی‌های جامعه‌ای را که نمونه از آن انتخاب شده است، برآورد یا استنباط کند. در این قسمت به بررسی نرمال بودن داده‌ها پرداخته شده است. جهت بررسی

نرمال بودن داده‌ها از ضریب چولگی و کشیدگی استفاده شده است چولگی معیاری از تقارن یا عدم تقارن تابع توزیع است. برای یک توزیع کاملاً متقارن چولگی صفر و برای یک توزیع نامتقارن با کشیدگی به سمت مقادیر بالاتر چولگی مثبت و برای توزیع نامتقارن با کشیدگی به سمت مقادیر کوچک‌تر مقدار چولگی منفی است. چنانچه چولگی و کشیدگی در بازه (۲، -۲) باشند داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار هستند.

جدول ۲. چولگی و کشیدگی ابعاد فرهنگ یادگیری در مدرسه

متغیر	تعداد	چولگی	کشیدگی
تعاملات و ارتباطات مؤثر	۳۵۰	۰/۱۵۲	۰/۱۰۷
توانمندی معلمان	۳۵۰	۰/۲۱۲	۰/۱۲۷
رفتار آموزشی دانش‌آموزان	۳۵۰	-۰/۵۹۰	۰/۰۲۳
سیستم انگیزشی	۳۵۰	-۰/۰۲۵	۰/۱۴۴
محتوا	۳۵۰	-۰/۴۲۳	-۰/۱۹۶
محیط یادگیری	۳۵۰	-۰/۴۸۰	-۰/۱۴۵
نظام ارزشیابی	۳۵۰	۰/۳۶۶	-۰/۱۸۰

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در جدول شماره ۲ چولگی و کشیدگی تمامی متغیرها در بازه (۲ و -۲) قرار دارد. در نتیجه توزیع داده‌ها برای تمامی متغیرها از توزیع نرمالی برخوردار است. با توجه به نرمال بودن داده‌ها می‌توان از آمار پارامتریک استفاده کرد.

جدول ۳. شاخص‌های مرکزی و پراکندگی ابعاد فرهنگ یادگیری در مدرسه

متغیر	میانگین	انحراف معیار
تعاملات و ارتباطات مؤثر	۲/۸۰۰	۰/۶۷۹
توانمندی معلمان	۲/۶۴۱	۰/۶۹۷
رفتار آموزشی دانش‌آموزان	۲/۵۹۳	۰/۷۴۰
سیستم انگیزشی	۲/۶۰۹	۰/۶۶۴
محتوا	۲/۷۶۸	۰/۷۲۷
محیط یادگیری	۲/۸۳۴	۰/۷۵۱
نظام ارزشیابی	۲/۹۵۲	۰/۷۳۶

با توجه به نتایج جدول شماره ۳. میانگین متغیرهای پژوهش از نزدیک میانگین معیار (۳) است. میانگین تمامی متغیرهای مورد مطالعه از میانگین معیار کمتر شده است. وضعیت میانگین ابعاد فرهنگ یادگیری در مدرسه نشان می‌دهد که فرهنگ یادگیری در مدرسه از سطح مطلوبی برخوردار نیست و باید توجه بیشتری صورت گیرد.

برای آزمون مدل مفهومی پژوهش، از الگوریتم تحلیل مدل‌ها از روش smart pls- SEM استفاده و تحلیل‌های لازم شامل: برازش مدل‌های اندازه‌گیری، برازش مدل ساختاری، برازش کلی مدل (اندازه‌گیری و ساختاری) و تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم انجام شد. به این ترتیب که ابتدا، از صحت روابط موجود در مدل‌های اندازه‌گیری با استفاده از معیارهای پایایی و روایی اطمینان حاصل کرده و سپس تأیید مدل اندازه‌گیری در بخش ساختاری پرداخته شد.

در این پژوهش، برازش مدل با معیارهای پایایی، روایی همگرا و روایی واگرا بررسی شد. برای بررسی پایایی دو معیار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی (CR) محاسبه شد. مقدار این دو معیار باید بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۷ باشد تا پایایی مدل اندازه‌گیری قابل قبول باشد. همچنین روایی پرسشنامه نیز توسط دو معیار روایی همگرا و روایی واگرا بررسی شد. برای ارزیابی روایی همگرا معیار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) محاسبه شد که مقدار قابل قبول برای آن باید بزرگ‌تر یا مساوی ۰/۵ باشد. نتایج این معیارها برای متغیرها مطابق جدول شماره ۴ است.

جدول ۴. آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده

سازه پژوهش	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)
تعاملات و ارتباطات مؤثر	۰/۹۰۲	۰/۹۲۲	۰/۵۹۷
توانمندی معلمان	۰/۸۹۳	۰/۹۱۵	۰/۵۷۴
رفتار آموزشی دانش‌آموزان	۰/۸۴۱	۰/۸۷۷	۰/۵۰۲
سیستم انگیزشی	۰/۸۹۵	۰/۹۱۶	۰/۵۷۷
محتوا	۰/۸۶۵	۰/۸۹۵	۰/۵۲۰
محیط یادگیری	۰/۸۷۱	۰/۸۹۹	۰/۵۲۹
نظام ارزشیابی	۰/۹۱۵	۰/۹۳۱	۰/۶۳۰

نتایج به دست آمده در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد همه مقادیر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی سازه‌های پژوهش از ۰/۷ بیشتر است. همچنین مقدار AVE نیز برای سازه‌ها بزرگ‌تر از ۰/۵ به دست آمده است که نشان می‌دهد مدل پژوهش از پایایی و روایی همگرای مناسبی برخوردار است.

برای روایی واگرا از ماتریسی استفاده می‌کنیم که توسط فورنل و لارکر (۱۹۸۱) ابداع شده است. نتایج بررسی روایی واگرا نیز در جدول شماره ۵ آمده است.

جدول ۵. روایی واگرای سازه‌های پژوهش

سازه پژوهش	تعاملات و ارتباطات مؤثر	توانمندی معلمان	رفتار آموزشی دانش‌آموزان	سیستم انگیزشی یادگیری در مدارس	فرهنگ یادگیری	محتوا	محیط یادگیری ارزشیابی	نظام ارزشیابی
تعاملات و ارتباطات مؤثر	۰/۸۱۹							
توانمندی معلمان	۰/۵۶۲	۰/۸۷۹						
رفتار آموزشی دانش‌آموزان	۰/۷۵۷	۰/۵۴۰	۰/۸۱۸					
سیستم انگیزشی	۰/۷۹۸	۰/۷۵۸	۰/۵۴۵	۰/۹۱۰				
فرهنگ یادگیری در مدارس	۰/۶۷۸	۰/۷۸۱	۰/۶۷۳	۰/۷۵۹	۱/۰۰۰			
محتوا	۰/۷۷۳	۰/۷۴۸	۰/۴۸۷	۰/۷۹۶	۰/۶۷۸	۰/۹۰۱		
محیط یادگیری	۰/۷۴۶	۰/۵۴۲	۰/۶۹۴	۰/۶۶۲	۰/۷۸۵	۰/۶۸۲	۰/۸۲۰	
نظام ارزشیابی	۰/۷۲۸	۰/۶۲۸	۰/۵۰۱	۰/۶۱۲	۰/۷۹۱	۰/۶۸۸	۰/۶۷۹	۰/۸۶۷

نتایج روایی واگرا در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد جذر میانگین واریانس استخراج شده برای هر یک از سازه‌ها در مقایسه با همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر بیشتر است؛ بنابراین می‌توان گفت که در مدل پژوهش متغیرهای مکنون بیشتر با سؤالات مربوط به خودشان تعامل دارند تا با سازه‌های دیگر. به بیان بهتر، این جدول مطلوبیت روایی واگرای مدل را نشان می‌دهد که مدل از روایی مطلوبی برخوردار است.

برای بررسی برازش ساختاری از معیارهای مقادیر R Square، معیار Q2 و معیار اندازه اثر (f2) استفاده می‌کنیم. معیار R Square میزان تأثیر یک یا چند متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا نشان می‌دهد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به عنوان مقدار ملاک برای مقادیر

ضعیف، متوسط و قوی در نظر گرفته شده است. معیار Q2 قدرت پیش‌بینی مدل در متغیرهای وابسته را مشخص می‌کند. در مورد تمامی سازه‌های درون‌زا مقادیر ۰/۱۵، ۰/۰۲، و ۰/۳۵ را به‌عنوان قدرت پیش‌بینی کم، متوسط و قوی تعیین کرده‌اند.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل ساختاری

سازه	مقدار R Square	Q2
تعاملات و ارتباطات مؤثر	۰/۷۷۳	۰/۴۲۸
توانمندی معلمان	۰/۸۳۰	۰/۴۴۵
رفتار آموزشی دانش‌آموزان	۰/۴۵۲	۰/۱۹۰
سیستم انگیزشی	۰/۸۲۸	۰/۴۴۵
محتوا	۰/۷۵۲	۰/۳۶۳
محیط یادگیری	۰/۶۸۶	۰/۳۳۳
نظام ارزشیابی	۰/۸۱۲	۰/۴۷۴

مطابق جدول شماره ۶ مقدار R Square برای سازه تعاملات و ارتباطات مؤثر ۰/۷۷۳، توانمندی معلمان ۰/۸۳۰، رفتار آموزشی دانش‌آموزان ۰/۴۵۲، سیستم انگیزشی ۰/۸۲۸، محتوا ۰/۷۵۲، محیط یادگیری ۰/۶۸۶ و نظام ارزشیابی ۰/۸۱۲ به دست آمده است که نشان از مقدار مناسب R Square برای تمامی سازه‌ها دارد. مقادیر Q2 نیز نشان می‌دهد متغیرهای درون‌زای تمامی سازه‌ها قابلیت پیش‌بینی مطلوب با سازه‌های مربوط به خود را دارند. برای بررسی برازش کلی مدل که هر دو بخش مدل اندازه‌گیری و ساختاری را کنترل می‌کند از معیار GOF استفاده می‌شود. سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی نموده‌اند. این شاخص با استفاده از میانگین هندسی شاخص R2 و میانگین شاخص‌های مقادیر اشتراکی قابل محاسبه است.

$$GOF = \sqrt{\text{average (Commonality)} \times \text{average (R2)}}$$

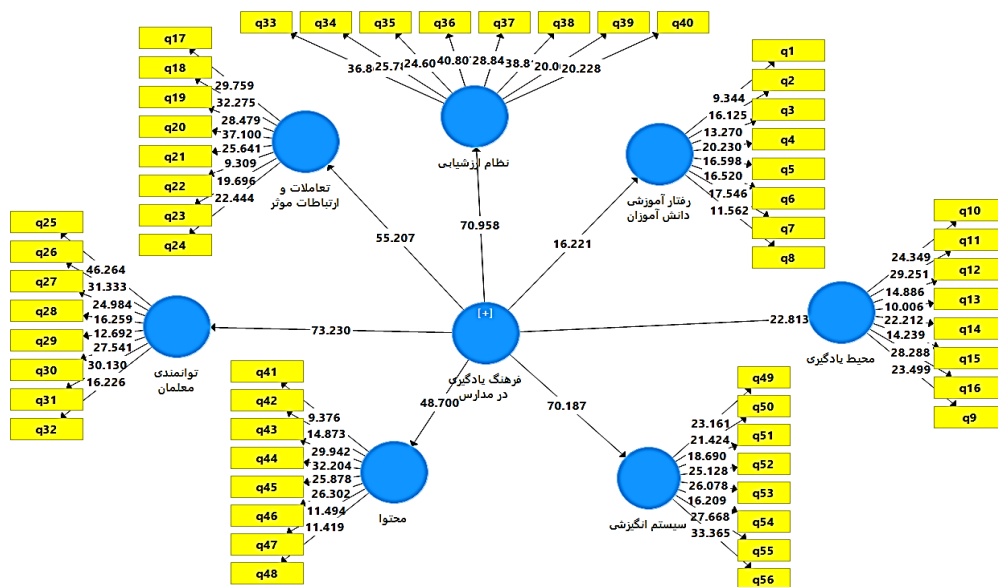
$$GOF = \sqrt{\text{average}(0.55*0.73)} = 0.63$$

در نتیجه، مقدار معیار GOF برابر است با ۰/۶۳ که با مقایسه آن با مقادیر قابل قبول برای GOF نشان از برازش قوی کلی مدل دارد.

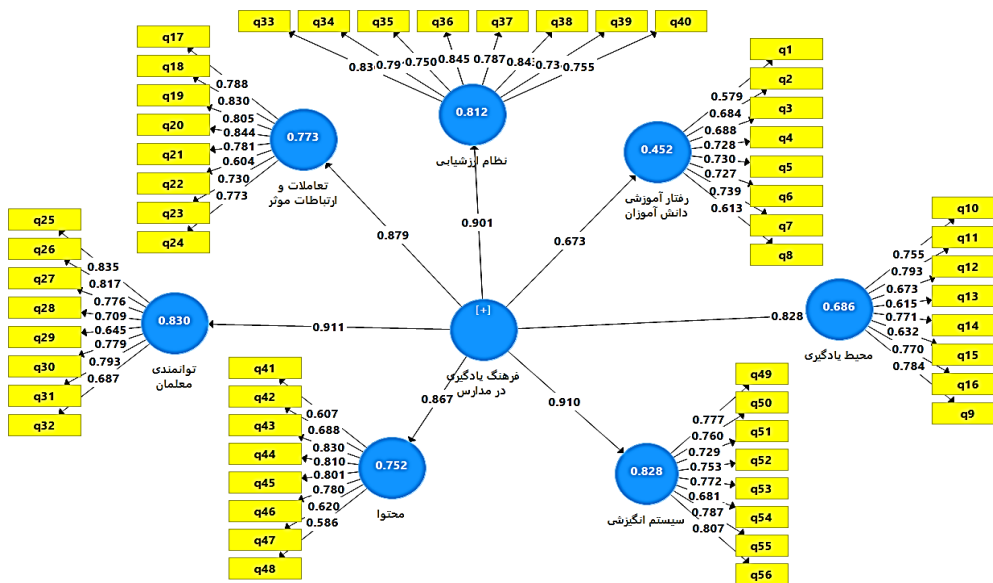
در روش تحلیل عاملی تأییدی، نخست لازم است تا روایی سازه مورد مطالعه قرار گرفته تا مشخص شود نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌های مورد نظر خود از دقت

لازم برخوردار هستند. به این شکل که بار عاملی هر نشانگر با سازه خود دارای مقدار تی بالاتر از ۱/۹۶ در سطح ۰/۰۵ و ۲/۵۸ در سطح ۰/۰۱ و مثبت باشد. در این صورت این نشانگر از دقت لازم برای اندازه‌گیری آن سازه یا صفت مکنون برخوردار است (نانالی و برنستین، ۱۹۹۴). مدل‌های شماره ۱ خروجی به دست آمده از تحلیل عاملی تأییدی را در حالت تی و ضرایب معناداری نشان می‌دهد. همچنین در جدول شماره ۷ نتایج با توجه به مدل‌های شماره ۱ و ۲، مقادیر بار عاملی و آماره تی برای نشانگرهای هر سازه آورده شده است.

مدل ۱. نتایج تی مربوط به آزمون مدل اندازه‌گیری



مدل ۲. آزمون مدل اندازه‌گیری ضریب مسیر



جدول ۷. مقادیر بار عاملی برای نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه‌گیری

سازه	گویه‌ها	بار عاملی	آماره t	سطح معنی‌داری	نتیجه
رفتار آموزشی دانش آموزان	q1	۰/۵۷۹	۹/۱۳۱	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q2	۰/۶۸۴	۱۶/۰۷۰	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q3	۰/۶۸۸	۱۲/۵۳۵	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q4	۰/۷۲۸	۱۹/۷۹۴	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q5	۰/۷۳۰	۱۷/۱۲۱	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q6	۰/۷۲۷	۱۶/۶۶۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q7	۰/۷۳۹	۱۷/۴۳۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q8	۰/۶۱۳	۱۱/۳۴۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
محیط یادگیری	q9	۰/۷۸۴	۲۵/۱۵۳	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q10	۰/۷۵۵	۲۳/۵۵۵	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q11	۰/۷۹۳	۲۷/۹۸۹	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q12	۰/۶۷۳	۱۴/۶۱۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q13	۰/۶۱۵	۱۰/۲۲۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q14	۰/۷۷۱	۲۲/۲۶۹	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر

سازه	گویه‌ها	بار عاملی	آماره t	سطح معنی‌داری	نتیجه	
تعاملات و ارتباطات مؤثر	q15	۰/۶۳۲	۱۴/۱۵۶	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q16	۰/۷۷۰	۲۶/۷۸۴	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q17	۰/۷۸۸	۲۹/۰۰۹	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q18	۰/۸۳۰	۳۳/۸۶۸	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q19	۰/۸۰۵	۲۵/۷۰۴	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q20	۰/۸۴۴	۳۸/۵۸۳	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q21	۰/۷۸۱	۲۶/۹۵۶	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q22	۰/۶۰۴	۹/۸۶۳	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q23	۰/۷۳۰	۱۹/۸۴۸	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q24	۰/۷۷۳	۲۱/۱۲۹	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
توانمندی معلمان	q25	۰/۸۳۵	۴۴/۱۴۶	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q26	۰/۸۱۷	۳۱/۹۴۹	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q27	۰/۷۷۶	۲۶/۰۱۴	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q28	۰/۷۰۹	۱۶/۷۳۱	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q29	۰/۶۴۵	۱۳/۲۲۲	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q30	۰/۷۷۹	۲۷/۷۶۰	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q31	۰/۷۹۳	۳۰/۹۶۰	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q32	۰/۶۸۷	۱۵/۴۸۸	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	نظام ارزشیابی	q33	۰/۸۳۶	۳۶/۵۸۶	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
		q34	۰/۷۹۱	۲۵/۶۵۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
q35		۰/۷۵۰	۲۳/۳۶۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
q36		۰/۸۴۵	۳۸/۲۸۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
q37		۰/۷۸۷	۲۷/۷۵۶	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
q38		۰/۸۴۳	۴۰/۷۸۳	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
q39		۰/۷۳۴	۱۹/۱۹۴	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
q40		۰/۷۵۵	۲۰/۵۷۰	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
محتوا	q41	۰/۶۰۷	۸/۹۲۲	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q42	۰/۶۸۸	۱۴/۵۵۰	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q43	۰/۸۳۰	۳۳/۴۹۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q44	۰/۸۱۰	۳۵/۰۸۲	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	
	q45	۰/۸۰۱	۲۶/۸۸۹	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر	

سازه	گویه‌ها	بار عاملی	آماره t	سطح معنی‌داری	نتیجه
سیستم انگیزشی	q46	۰/۷۸۰	۲۷/۲۵۱	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q47	۰/۶۲۰	۱۱/۳۸۹	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q48	۰/۵۸۶	۱۰/۷۴۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q49	۰/۷۷۷	۲۱/۹۴۸	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q50	۰/۷۶۰	۲۰/۶۳۳	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q51	۰/۷۲۹	۱۷/۷۷۴	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q52	۰/۷۵۳	۲۵/۷۸۱	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q53	۰/۷۷۲	۲۷/۷۸۴	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q54	۰/۶۸۱	۱۶/۸۹۴	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q55	۰/۷۸۷	۲۶/۳۸۸	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر
	q56	۰/۸۰۷	۳۲/۰۲۷	۰/۰۰۰	تأیید نشانگر

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اعتباریابی مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری در مدارس دوره ابتدایی شهر اردبیل انجام شد. همان‌طور که از جدول ۷ مشخص است، اکثر گویه‌ها دارای بار عاملی مناسبی (بالاتر از ۰/۷) بر متغیر مکنون مربوط به خود هستند و این بارهای عاملی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشند. به عبارتی دیگر، مقدار تی متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ است. در نتیجه، می‌توان گفت این نشانگرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه مربوط به خود برخوردار هستند.

رفتار آموزشی دانش‌آموزان: یکی از مؤلفه‌های شناسایی و اعتباریابی شده در این پژوهش رفتار آموزشی دانش‌آموزان بود که یافته‌های پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش معارف‌وند (۱۳۹۷)، طاهری و همکاران (۱۳۹۵) و Norashikin و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت امروزه در روش‌های نوین یادگیری، بر نقش دانش‌آموزان به‌عنوان سازنده دانش و اطلاعات تأکید زیادی شده است؛ بنابراین می‌توان با تقویت تعاملات و مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشید.

محیط یادگیری: یافته‌های پژوهش نشان داد که یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی فرهنگ یادگیری در مدرسه وجود محیط یادگیری غنی در مدرسه است؛ که یافته‌های پژوهش در

این بخش با یافته‌های پژوهش‌های سیروانی و همکاران (۱۳۹۴)، غریبی (۱۳۹۳)، وفازاده (۱۳۹۲)، رحیم‌نیا (۱۳۹۰)، Gomes و همکاران (۲۰۱۷) و Väljataga and Fiedler (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت که تا زمانی که فضا و محیط یادگیری غنی و منعطف در محیط مدرسه ایجاد نشود امکان یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان فراهم نمی‌شود؛ بنابراین می‌توان با ایجاد فرهنگ همکاری و جو روانی مثبت در کلاس درس و همچنین مجهز نمودن مدارس و کلاس درس به امکانات و تجهیزات به روز به ایجاد فرهنگ یادگیری در مدرسه کمک کرد.

تعاملات و ارتباطات مؤثر: یکی از مؤلفه‌های شناسایی و اعتباریابی شده در این پژوهش تعاملات و ارتباطات مؤثر بود. یافته‌های پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش طاهری و همکاران (۱۳۹۵)، غریبی (۱۳۹۳)، وفازاده (۱۳۹۲)، رحیم‌نیا (۱۳۹۰)، Kucharska (۲۰۲۰) و Gomes و همکاران (۲۰۱۷) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت که برای ایجاد فضا و فرهنگ یادگیری ایجاد تعاملات و ارتباطات مؤثر بین مدرسه و جامعه یا ارتباطات در درون مدرسه ضروری به نظر می‌رسد؛ بنابراین تا زمانی که ارتباط اثربخش بین دانش‌آموزان و معلم بین عناصر مدرسه با بیرون از مدرسه مانند اولیاء و یا سایر سازمان‌های آموزشی برقرار نشود امکان ایجاد محیط و فرهنگ یادگیری اثربخش در مدارس وجود ندارد.

معلم: یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی فرهنگ یادگیری شناسایی و اعتباریابی شده در این پژوهش مربوط به توانمندی‌های معلمان است؛ که یافته‌های پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش خدام عباسی و همکاران (۱۳۹۶)، رحیم‌نیا (۱۳۹۰)، غریبی (۱۳۹۳)، Brooks (۲۰۲۰) و Barabach و همکاران (۲۰۲۰) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت که معلم یکی از عناصر اصلی در یادگیری در مدرسه محسوب می‌شود بنابراین توصیه می‌شود در جذب و استخدام معلمان به مواردی همچون داشتن تفکر مستقل، توانایی و تعاملات علمی معلمان، نگرش سیستمی بین معلمان توجه شود. متأسفانه در بسیاری از مواد در جذب معلمان این نکات مورد توجه قرار نمی‌گیرد و ملاک‌هایی مورد توجه قرار می‌گیرد که اصلاً در کلاس درس به درد نمی‌خورد.

نظام ارزشیابی: یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی فرهنگ یادگیری شناسایی و اعتباریابی شده در این پژوهش مربوط به نظام ارزشیابی در مدرسه می‌شود. یافته‌های این بخش از

پژوهش با یافته‌های معارف‌وند (۱۳۹۷)، رحیم‌نیا (۱۳۹۰)، غریبی (۱۳۹۳)، Brooks (2020)، Barabasch و همکاران (2020) و Gomes و همکاران (2017) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت که توجه به ارزشیابی و درگیر کردن خود دانش‌آموزان در ارزشیابی خودشان می‌تواند منجر به ایجاد انگیزه در آنان به یادگیری کند؛ بنابراین توصیه می‌شود که در ارزشیابی دانش‌آموزان از ارزشیابی‌های گروهی و همچنین از مهارت‌های خودارزیابی توسط دانش‌آموزان استفاده شود.

محتوا: یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی فرهنگ یادگیری شناسایی و اعتباریابی شده در این پژوهش مربوط به محتوا است. یافته‌های پژوهش در این بخش با یافته‌های پژوهش طاهری و همکاران (۱۳۹۵)، غریبی (۱۳۹۳)، وفازاده (۱۳۹۲)، رحیم‌نیا (۱۳۹۰)، Kucharska (2020) و Gomes و همکاران (2017) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت که ارائه محتوای کاربردی و قابل‌درک می‌تواند در ایجاد فرهنگ یادگیری اثرگذار باشد. بسیاری از محتوای آموزشی که در نظام آموزشی کشور ارائه می‌شود کاربردی نیست و در زندگی واقعی دانش‌آموزان به درد نمی‌خورد بنابراین نیاز است که یک بازنگری اساسی در محتوای ارائه‌شده در مدرسه ایجاد شود و محتوا متناسب با نیازهای دانش‌آموز و جامعه ارائه شود و دانش‌آموز بتواند در زندگی واقعی خود از آن بهره‌بردار شود.

سیستم انگیزشی: یکی دیگر از مؤلفه‌های اصلی فرهنگ یادگیری شناسایی و اعتباریابی شده در این پژوهش وجود سیستم انگیزشی است. یافته‌های پژوهش در این بخش با یافته‌های معارف‌وند (۱۳۹۷)، رحیم‌نیا (۱۳۹۰)، غریبی (۱۳۹۳) و Brooks (2020) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت که با ایجاد یک سیستم انگیزشی قوی و پرداخت متناسب با سایر حرفه‌ها به معلم و همچنین برطرف کردن نیازهای مسکن و تضمین آینده شغلی معلمان نقش مؤثری در ایجاد فرهنگ یادگیری در مدرسه ایجاد کرد.

به‌طور کلی می‌توان گفت آموزش و پرورش می‌تواند با استفاده از قابلیت‌های مختلف فرهنگ یادگیری را به تدریج گسترش دهد. همچنین می‌تواند با به کارگیری مؤلفه‌های اصلی استخراج‌شده و با تعیین نقش خود، وظایف یادگیرنده و انواع فعالیت‌ها و تکالیف، فرهنگ یادگیری را به سوی یادگیرنده محوری هدایت کند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

منابع

- آهاری، وهاب، زمانی، رضا، پورآتشی، اصغر. (۱۴۰۱). سنجش ابعاد فرهنگ یادگیری الکترونیکی سازمانی و ارتباط آن با اشتیاق شغلی کارکنان دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. *فناوری آموزش*، ۱۶(۳)، ۶۱۸-۶۰۵.
- پاشا، غلامعلی، خطیر پاشا، کیومرث، یوسفی سعیدآبادی، رضا. (۱۴۰۱). مروری بر مدیریت نوآوری با نقش میانجی فرهنگ یادگیری در آموزش علوم پزشکی. *تعالی بالینی*، ۱۲(۱)، ۱۳-۱.
- دیبایی، صابر، طهماسب زاده شیخلار، داود. (۱۴۰۱). تبیین ابعاد و شاخص‌های فرهنگ یادگیری مشارکتی در برنامه درسی دوره متوسطه. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۸(۷۰)، ۱۵۱-۱۳۵.
- رفیعی نژاد، خجسته، عجم، علی‌اکبر، مؤمنی مهمویی، حسین، زیرک، مهدی. (۱۴۰۱). سنتز پژوهی شاخص‌ها و مؤلفه‌های فرهنگ یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی. *آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۳۳(۹)، ۱۷۶-۱۵۳.
- سبحانی نژاد، مهدی، خاری آرانی، مجید، برخوردار، رسول. (۱۳۹۹). روایت پژوهی فرهنگ یادگیری کودکان در مدرسه با توجه به نیاز ویژه. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۷(۱)، ۴۷-۳۵.
- کنعانی، مریم، و حسنی، رفیق. (۱۴۰۱). ارائه مدلی پارادایمیک از توانمندسازی فرهنگ یادگیری معلمان مدارس شهر کرمانشاه. *نشریه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۱۱(۱)، ۴۰-۱۳.

References

- Ahri, W., Zamani, R., & Pour Atashi, A., (2022). Measuring the dimensions of the organizational e-learning culture and its relationship with the job enthusiasm of Tarbiat University employees, Shahid Rajaei. *Education Technology*, 16(3), 605-618. [In Persian]
- Barabasch A., Keller, A., & Caldart, D. (2020). Effects of an Innovative Learning Culture on the Competences of Learners: Workplace Learning in Switzerland in the Context of Apprenticeships. In *Handbook of Research on Operational Quality Assurance in Higher Education for Lifelong Learning*. IGI Global. 166- 187.
- Brooks, S. (2020). *Facilities Teams: Improving the Learning Culture Around Failure*. PhD Thesis. Creighton University.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Chayanuvat, A. (2022). Study of The organizational learning cultue of an Excecellent school in Yongzhou, China. *Scholar: Human Sciences*, 14(2), 566-566.

- Dibai, S., & Tahmasbzadeh Shikhler, Davood. (2021). Explaining the dimensions and indicators of collaborative learning culture in the secondary school curriculum. *Research in Curriculum Planning*, 18(70), 135-151. [In Persian]
- Gomendio, M., & Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Staff. (2017). *Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all*. Paris: OECD Publishing.
- Gomes, G., & Rafaele Matte, W. (2017). Organizational learning capability, innovation and performance: study in small and medium-sized enterprises (SMES). *Revista de Administração*, 52, 163-175.
- Heo, H., Leppisaari, I., & Lee, O. (2018). Exploring learning culture in Finnish and South Korean classrooms. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 459-472.
- Iwaarden, G. V. (2022). *Learning culture and the way this influences critical skill loss concerning legacy* (Doctoral dissertation).
- Kanani, M., & Hasni, R. (2022). Presenting a paradigm model of empowering the learning culture of Kermanshah school teachers. *Organizational Education Management Journal*, 11(1), 13-40. [In Persian]
- Kucharska, W. (2020). *The Power Of Mistakes: Constant Learning Culture And Technology*. Faculty of Management and Economics, Gdansk University of Technology.
- Norashikin, H., Safiah, O., Fauziah, N., Noormala, A. I., (2016). Learning Organizational Culture, Organizational Performance and Organizational Innovativeness in a Public Institution of Higher Education in Malaysia: A Preliminary Study. *Procedia Economics and Finance*, 37(1), 512-519.
- Pasha, G., Khatir Pasha, K., & Yousefi Saeedabadi, R. (2022). A review of innovation management with the mediating role of learning culture in medical science education. *Clinical Excellence*, 12 (1), 1-13. [In Persian]
- Rafieinejad, K., Ajam, A., Momeni Mehmani, H., & Zirak, M. (2022). Synthesizing indicators and components of descriptive culture on social constructivism. *Education and development of human resources*, 33(9), 153-176 [In Persian]
- Sato, M., Bartiromo, M., & Elko, S. (2016). Investigating your school's science teaching and learning culture. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 42-47.
- Sobhaninejad, M., Khari Arani, M., & Barkhordar, R. (2020). Pezoh's narration of children's learning culture in school according to special needs. *Teaching and Learning Research*, 17(1), 35-47. [In Persian]
- Väljataga, T., & Fiedler, S. H. (2014). Bringing a New Culture of Learning into Higher Education. *In International Conference on Web-Based Learning* (pp. 229-238). Springer, Cham.
- Wang, J. (2013). Culture d'apprentissage chinoise et française, quelques points communs et différences [Chinese and French learning cultures: Similarities and differences]. *Synergies Chine*, 8, 151-162.
- Xie, L. (2019), Leadership and organizational learning culture: a systematic literature review, *European Journal of Training and Development*, 43(1/2), 76-104.
- Xie, L., Dirani, K. M., Beyerlein, M., & Qiu, S. (2020). Learning culture in a Chinese SME: the unique role of work-family enrichment. *European Journal of Training and Development*, 44(2/3), 141-158.